

Das Sprachbuch im Deutschunterricht

Linguistische und mediendidaktische
Untersuchungen zu Beispielen aus dem
»Schweizer Sprachbuch«

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I

der
Universität Zürich

vorgelegt von
BRUNO GOOD
von
Luzern

Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Horst Sitta

Max Niemeyer Verlag Tübingen
1982

TEILDRUCK:

Die vollständige Arbeit erscheint im
Max Niemeyer Verlag, Tübingen



Inhalt

Einleitung		1
Erster Teil: Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch		
1	Zur thematischen, methodischen und inhaltlichen Konzeption des ersten Teils	5
1.1	Thematische Konzeption	6
1.2	Methodische Konzeption	8
1.3	Inhaltliche Konzeption	10
2	Kritischer Bezugsrahmen für die Sprachbuchanalyse: Ziele und Aufgabenbereiche eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts	12
2.1	Kommunikationsfähigkeit als Globalziel des Deutschunterrichts	12
2.2	Inhaltliche Konkretisierung des Globalziels Kommunikationsfähigkeit	16
2.2.1	Zur Konventionalität sprachlichen Handelns	16
2.2.2	Bedingungen von Kommunikationssituationen	20
2.3	Politische Fundierung des Globalziels Kommunikationsfähigkeit	23
2.4	Aufgabenbereiche eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts	29
3	Explanativer Bezugsrahmen für die Sprachbuchanalyse: Ziele und Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts in der Sicht der Sprachbuchautoren	37
3.1	Ziele des Deutschunterrichts in der Sicht der Autoren des Schweizer Sprachbuchs	38
3.1.1	Zielreflexion auf der Grundlage einer Typologie von Sprachverwendungsweisen	39
3.1.2	Zielreflexion auf der Grundlage eines Schichtungsmodells von Kompetenz	42
3.2	Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts in der Sicht der Autoren des Schweizer Sprachbuchs	45
	Überleitung zu den Kapiteln 4 bis 8	48
4	Unterrichtseinheiten zum Lernbereich „Mündliche Kommunikation“	51
4.1	Die Unterrichtseinheiten im Überblick	52
4.2	Erprobung von Strategien mündlicher Sprachverwendung	55
4.2.1	Exemplarische Analyse der Unterrichtseinheit „Beeinflussung in der Politik“	55

4.2.2	Charakteristik der übrigen Unterrichtseinheiten; mögliche Lernerträge	60
4.3	Reflexion über mündliche Sprachverwendung	62
4.3.1	Exemplarische Analyse der Unterrichtseinheit „Der Ton in Gesprächen“	62
4.3.2	Charakteristik der übrigen Unterrichtseinheiten; mögliche Lernerträge	65
5	Unterrichtseinheiten zum Lernbereich „Produktion schriftlicher Texte“	67
5.1	Die Unterrichtseinheiten im Überblick	68
5.2	Erprobung von „Darstellungsmöglichkeiten“	70
5.2.1	Exemplarische Analysen der Unterrichtseinheiten „Texte kürzen: Der Rennläufer“ und „Texte kürzen – Referate“	70
5.2.2	Charakteristik der übrigen Unterrichtseinheiten; mögliche Lernerträge	74
5.3	Analyse schriftlicher Gebrauchstextsorten	76
5.3.1	Exemplarische Analyse der Unterrichtseinheit „Protokoll“	76
5.3.2	Charakteristik der übrigen Unterrichtseinheiten; mögliche Lernerträge	80
5.4	„Freies Textschaffen“	81
5.4.1	„Freies Textschaffen“ und „traditioneller Schulaufsatz“	81
5.4.2	Zur Kommunikationssituation beim „Freien Textschaffen“	83
5.4.3	Zum Stellenwert des „Freien Textschaffens“ im Schweizer Sprachbuch	86
5.5	Theoriekapitel	89
5.5.1	„Darstellungsmöglichkeiten“ – „Anwendung der Darstellungsmöglichkeiten“	89
5.5.2	„Wie wird ein Text schriftlich gefasst?“	90
6	Grundsätzliches zu den Unterrichtsveranstaltungen für die Lernbereiche „Mündliche Kommunikation“ und „Produktion schriftlicher Texte“	92
6.1	Generelle Merkmale der Unterrichtsveranstaltungen	92
6.1.1	Unterrichtsveranstaltungen zum Lernbereich „Mündliche Kommunikation“	92
6.1.2	Unterrichtsveranstaltungen zum Lernbereich „Produktion schriftlicher Texte“	97
6.2	Zur Ziel-, Inhalts- und Organisationsdimension der Unterrichtsveranstaltungen	99
6.2.1	Zieldimension	99
6.2.2	Inhaltsdimension	102
6.2.3	Organisationsdimension	103
7	Angebote des Schweizer Sprachbuchs zum Lern- bereich „Rezeption schriftlicher Texte“	105

7.1	Lesetechniken	106
7.2	Leseverfahren	106
7.2.1	Die verschiedenen Leseverfahren	106
7.2.2	Das schrittweise Erlesen	108
7.3	Text- und Kommunikationsanalyse	113
7.3.1	Textbeschreibung	113
7.3.2	Wahrheitsgehalt von Texten	114
7.3.3	Kommunikationszusammenhang von Texten	116
8	Angebote des Schweizer Sprachbuchs zum Grammatikunterricht	119
8.1	Zum Grammatikverständnis der Sprachbuchautoren	119
8.2	Grammatikunterricht und Sprachverwendung	122
8.2.1	Texte verstehen	122
8.2.2	Texte schaffen	124
8.3	Grammatikunterricht und Reflexion über Sprachverwendung	127
Zweiter Teil: Einsatzmöglichkeiten für Sprachbücher		131
9	Zur thematischen, methodischen und inhaltlichen Konzeption des zweiten Teils	131
9.1	Thematische Konzeption	131
9.2	Methodische Konzeption	132
9.3	Inhaltliche Konzeption	133
10	Unterrichtsorganisation über das Schweizer Sprachbuch – Sprachbücher als ‚unterrichtsleitende Hilfsmittel‘	134
10.1	Das Sprachbuch als Ausgangspunkt für den Unterricht	135
10.1.1	Situierung von Unterrichtseinheiten	135
10.1.2	Möglichkeiten und Grenzen für die Situierung	138
10.1.3	Bedürfnisse und Interessen der Schüler	141
10.2	Unterrichtssteuerung über das Sprachbuch	142
10.2.1	Unterrichtsplanung	142
10.2.2	Unterrichtsgestaltung	144
10.2.3	Selbst- und Mitbestimmung der Schüler	147
10.3	Das Sprachbuch als ‚unterrichtsleitendes Hilfsmittel‘	149
10.3.1	Extensive Nutzung des Sprachbuchangebots	149
10.3.2	Konsequenzen im Hinblick auf die Ziel- und Inhaltsdimension des Deutschunterrichts	150
11	Unterrichtsorganisation in einem projektorientierten Deutschunterricht – Sprachbücher als ‚unterrichtsbegleitende Hilfsmittel‘	153

11.1	Ausgangspunkt eines projektorientierten Deutschunterrichts	154
11.1.1	Bedürfnisse und Interessen der Schüler	154
11.1.2	Inhaltsdimension eines projektorientierten Deutschunterrichts	156
11.1.3	Zieldimension eines projektorientierten Deutschunterrichts	159
11.1.4	Einsatzmöglichkeiten für Sprachbücher in einem projektorientierten Deutschunterricht (1)	161
11.2	Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung in einem projektorientierten Deutschunterricht	162
11.2.1	Kooperation und Selbststeuerung	162
11.2.2	Einsatzmöglichkeiten für Sprachbücher in einem projektorientierten Deutschunterricht (2)	163
11.3	Lernsituationen in einem projektorientierten Deutschunterricht	163
11.3.1	Realsituationen als primäre Lernsituationen	163
11.3.2	Realsituationen und übrige Unterrichtsveranstaltungen	164
11.3.3	Einsatzmöglichkeiten für Sprachbücher in einem projektorientierten Deutschunterricht (3)	166
11.4	Einsatzmöglichkeiten für das Schweizer Sprachbuch in einem projektorientierten Deutschunterricht	169
11.4.1	Anregungsfunktion	169
11.4.2	Planungshilfen	170
11.4.3	Das Sprachbuch als unterrichtsbegleitendes Hilfsmittel	172
	Schlussbemerkungen	175
	Materialienanhang	179
	Literaturverzeichnis	191

Einleitung

Die vorliegende Arbeit entstand aus dem Interesse heraus, wissenschaftlich begründet zu ermitteln, welche und wie zu beurteilende Lernerfahrungen Schüler im Deutschunterricht machen können, wenn sie mit Unterrichtseinheiten aus dem Schweizer Sprachbuch für die Sekundarstufe I arbeiten. Vorrangige Zielsetzung war, unterrichtsrelevante Implikationen der bildungspolitischen Entscheidung für dieses Sprachbuch offenzulegen¹ und damit Grundlagen zu schaffen, auf denen eine kritisch reflektierte Unterrichtspraxis aufbauen kann. Dieses recht spezielle Interesse und die relativ enge Zielsetzung wurden dann schon im Verlauf der vorbereitenden Studien wesentlich erweitert. Es erwies sich nicht nur als sinnvoll, sondern auch als notwendig, über die ursprüngliche, an ein bestimmtes Sprachbuch gebundene Fragestellung hinaus auch allgemein medienspezifische und mediendidaktische Aspekte in die Untersuchung einzubeziehen.

Bei der Analyse von Unterrichtseinheiten zeigte sich sehr deutlich, dass über ein Sprachbuch bestimmte Typen von Unterrichtsveranstaltungen angeregt werden, die schon von ihrer kommunikativen Beschaffenheit her bestimmte Grenzen für sprachliches Lernen setzen. Was für Lernerfahrungen Schüler bei der Arbeit mit Unterrichtseinheiten aus einem Sprachbuch machen können, ist also bereits dadurch vorbestimmt, dass der Unterricht über das Medium Sprachbuch organisiert wird, und nur wenn man das berücksichtigt, lässt sich für ein bestimmtes Sprachbuch in kritischer Absicht nachweisen, wie es die mit dem Medium an sich gegebenen Möglichkeiten aktualisiert und nutzt. Die im ERSTEN TEIL vorgelegten Analysen zu Unterrichtseinheiten aus dem Schweizer Sprachbuch leisten damit zweierlei: einmal bilden sie als exemplarisch angelegte Untersuchungen die Materialiengrundlage für Überlegungen, die sich ganz generell auf die mit dem Medium Sprachbuch gegebenen Möglichkeiten für sprachliches Lernen beziehen (*medienspezifischer Gesichtspunkt*); zum andern zeigen sie auf, welche Lernerfahrungen ein bestimmtes Sprachbuch im Rahmen des prinzipiell Möglichen nahelegt (*sprachbuchspezifischer Gesichtspunkt*).

Eine weitere Ausweitung der ursprünglichen Fragestellung, die eine qualitativ neue Dimension erschliesst, liegt dem ZWEITEN TEIL der Arbeit zu-

1 Das Schweizer Sprachbuch ist in folgenden Kantonen und Halbkantonen der deutschsprachigen Schweiz als obligatorisches Lehrmittel für alle Schultypen der Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr) eingeführt: Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Freiburg, Basel-Land, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, Wallis. Zudem ist das Schweizer Sprachbuch in einigen Kantonen offiziell zugelassen (Solothurn, Basel-Stadt, Aargau) oder in Versuchsklassen eingeführt (Glarus, St. Gallen, Graubünden).

grunde. Während im ersten Teil mögliche Lernerfahrungen, die Schüler bei der Arbeit mit Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch machen können, nur gleichsam isoliert erfasst werden, geht es im zweiten Teil um die zweifellos ebenso zentrale Frage, welcher Stellenwert diesen Lernerfahrungen innerhalb des Deutschunterrichts zukommt. Will man auch hier zu begründeten Antworten kommen, ist die Untersuchungsoptik auf eine allgemeinere *mediendidaktische Frage* auszuweiten: Wie können Sprachbücher im Deutschunterricht eingesetzt werden, welche Aufgaben können beziehungsweise sollen sie übernehmen? Nun sind mediendidaktische Entscheidungen nur zum Teil damit zu begründen, was für Lernerfahrungen bei der Arbeit mit Unterrichtseinheiten aus Sprachbüchern möglich sind. Mindestens ebenso stark werden solche Entscheidungen bestimmt durch die jeweils vertretene unterrichtstheoretische Position mit ihren je eigenen Vorstellungen, wie der Deutschunterricht im Hinblick auf bestimmte Zielvorstellungen zu gestalten sei. Vor diesem unterrichtstheoretischen Hintergrund werden wir im zweiten Teil zunächst überprüfen, welche Konsequenzen es hat, wenn der Deutschunterricht im wesentlichen über ein Sprachbuch organisiert wird; dabei greifen wir wiederum exemplarisch auf das Schweizer Sprachbuch zurück. In einem weiteren Schritt soll dann untersucht werden, welche Funktionen Sprachbücher übernehmen können, wenn sie als unterrichtsbegleitende Hilfsmittel eingesetzt werden; dabei gehen wir vom Konzept eines projektorientierten Deutschunterrichts aus, das wir nach den ihm inhärenten Möglichkeiten für die Nutzung von Sprachbüchern befragen.

Die Arbeit ist so angelegt, dass sie, je nach Erwartungen und Interessen, unterschiedlich gelesen werden kann. Als Orientierungshilfe sind alle Stellen, wo es um Befunde geht, die so nur für das Schweizer Sprachbuch zutreffen, in Kleindruck gesetzt. Wer ausschliesslich an den allgemein medienspezifischen und mediendidaktischen Ausführungen und damit verbunden an den exemplarisch angelegten Analysen interessiert ist, kann diese Stellen überspringen; der Argumentationszusammenhang bleibt auch bei einer solcherart selektiven Leseweise erhalten. Ist man über diese allgemeinen Fragestellungen hinaus auch an den Verfahrensweisen und speziellen Ergebnissen einer relativ umfassenden theoretischen Evaluation des Schweizer Sprachbuchs interessiert, sind die in Kleindruck gesetzten Stellen gleicherweise von Bedeutung wie der Text in Normalschrift.

Danken möchte ich an dieser Stelle Herrn Prof. H. Glinz für seine ausführliche und hilfreiche Stellungnahme zur Arbeit, Markus Diebold für Informationen zur Entstehungsgeschichte des Schweizer Sprachbuchs und für Unterlagen aus dem Sabe-Verlag, A. Strittmatter vom ZBS in Luzern für das der

Arbeit entgegengebrachte Interesse sowie Paul Portmann und Andreas Vögeli für anregende Diskussionen und kritische Kommentare. Eine Reihe von Hinweisen verdanke ich Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich über ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Schweizer Sprachbuch aufschlussreiche Gespräche führen durfte, und nicht zuletzt auch meinen Schülerinnen und Schülern an der Kantonsschule Luzern. Dank gebührt aber insbesondere Herrn Prof. H. Sitta für die Betreuung dieser Arbeit, die ohne seine ermutigende Unterstützung nicht geschrieben worden wäre.

ERSTER TEIL:

UNTERRICHTSEINHEITEN AUS DEM SPRACHBUCH

1 Zur thematischen, methodischen und inhaltlichen Konzeption des ersten Teils

Eine wissenschaftliche Schulbuchanalyse, die von der Grundfrage ausgeht, welche und wie zu beurteilende Lernerfahrungen Schüler bei der Arbeit mit Unterrichtseinheiten aus einem Sprachbuch machen können, sieht sich, was ihre Konzeption betrifft, zunächst mit drei Fragenkomplexen konfrontiert:

- Was kann eine theoretisch angelegte Untersuchung im Hinblick auf die Grundfrage, welche und wie zu beurteilende Lernerfahrungen Schüler bei der Arbeit mit einem Sprachbuch machen können, überhaupt leisten? (Thematische Konzeption)
- Welche Analyseverfahren sind zu wählen, damit die Untersuchung zu Ergebnissen führt, die im Rahmen des grundsätzlich Leistbaren den Erkenntnisanspruch der Grundfrage einlösen? Worauf ist jeweils zu achten, damit die Sprachbuchanalyse wissenschaftlichen Ansprüchen – etwa den Forderungen nach theoretischer Konsistenz, Einsichtigkeit der Argumentation, Überprüfbarkeit – genügt? (Methodische Konzeption)
- Welche Lernbereiche des Deutschunterrichts, welche Kapitel und Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch sollen in die Analyse einbezogen werden? Welche Einschränkungen nimmt man vor, und wie weit reichen demnach Anspruch und Aussagewert der Arbeit? (Inhaltliche Konzeption)

Da diese Fragen von grundlegender Bedeutung sind, werden wir sie im folgenden relativ ausführlich erörtern und dabei insbesondere darlegen, von welchen konzeptuellen Entscheidungen die vorliegende Arbeit ausgeht.

1.1 Thematische Konzeption

Man kann in Anbetracht der oft mit Vehemenz geführten bildungspolitischen Auseinandersetzung um neue Schulbücher¹ oder auch angesichts der Reformhoffnungen, die häufig an die Einführung von neuen Lehrmitteln geknüpft sind, gelegentlich den Eindruck bekommen, es seien allein die Schulbücher, welche darüber entscheiden, was Schüler in der Schule lernen. Faktisch trifft das so sicher nicht zu, denn welche Lernerfahrungen aus der Arbeit mit Schulbüchern resultieren, ist stark mitbedingt durch die Art und Weise, wie man mit ihnen umgeht. Eine Schulbuchanalyse, welche wie die vorliegende als Schreibtischevaluation angelegt ist, kann deshalb keine umfassende Antwort auf die Grundfrage geben; sie kann, um auf unseren Untersuchungsgegenstand zu kommen, nie stringent aufweisen, was Schüler, die mit dem Schweizer Sprachbuch arbeiten, im Endeffekt tatsächlich gelernt haben. Als theoretische Analyse operiert sie notwendigerweise mit Abstraktion und Idealisierung, und die *Grundfrage* ist deshalb zu präzisieren: Welche Lernerfahrungen sind bei der Arbeit mit Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch prinzipiell *möglich*, und welche dieser möglichen Lernerfahrungen werden vom Sprachbuch her ausdrücklich *nahegelegt*? Genau um diese beiden Fragen geht es, wenn in den folgenden Kapiteln untersucht wird, welche Lernerfahrungen Schüler bei der Arbeit mit Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch machen *können*.

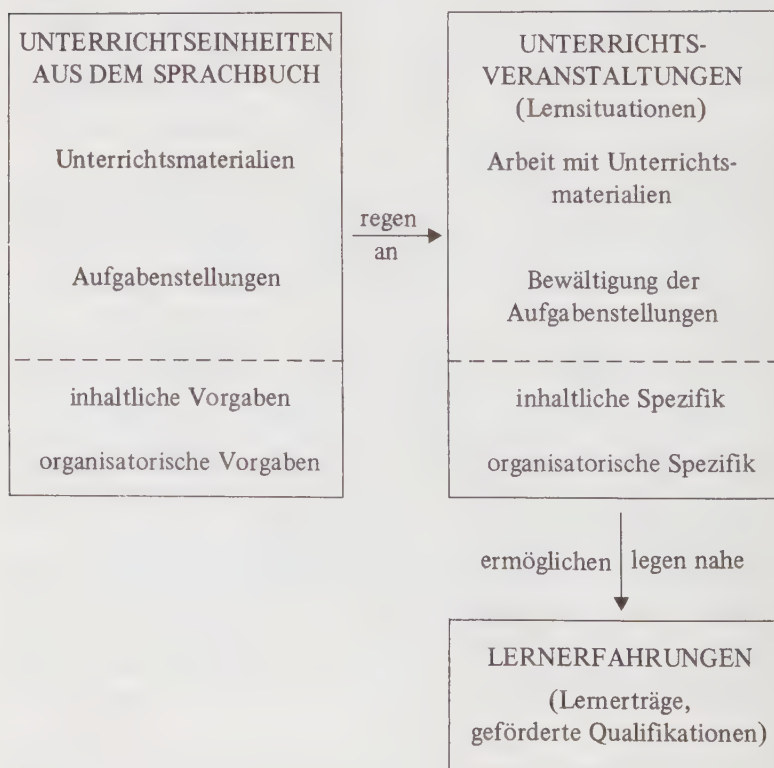
Für die Beantwortung der Frage nach möglichen Lernerfahrungen genügte es, die Beschaffenheit der Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen aus den Schülerbüchern zu untersuchen. Wenn zudem überprüft werden soll, welche Lernerfahrungen vom Sprachbuch her ausdrücklich nahegelegt werden, sind auch inhaltliche und organisatorische Vorgaben aus den kommentierenden Lehrerbänden zu berücksichtigen. Es sind vor allem diese Vorgaben, die deutlich machen, wie sich die Sprachbuchautoren den Umgang mit den Unterrichtseinheiten vorstellen und wie demnach die Unterrichtsarbeit mit dem Sprachbuch aussehen könnte oder sollte. Für eine theoretische Schulbuchanalyse, welche die Frage nach den nahegelegten Lernerfahrungen einbezieht, kommt der *Umgang mit dem Sprachbuch* also durchaus in den Blick, wenn auch notwendigerweise nur in idealtypischer Ausprägung.

Insgesamt gesehen kann man sagen, dass Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch kommentierte Materialien und Aufgabenstellungen anbieten und damit Unterrichtsveranstaltungen mit einer je bestimmten inhaltlichen und organisatorischen Spezifik anregen. Für eine Schulbuchanalyse, der es im Sinn der Grundfrage um die Ermittlung von Lernerfahrungen geht, sind

1 Neuere Beispiele zum Thema ‚Schulbuchscheite‘ finden sich in den instruktiven Sammelbänden von STEIN (1979a und 1979c).

die über das Sprachbuch initiierten Unterrichtsveranstaltungen insofern von Interesse, als sie Lernprozesse in Gang setzen. Es ist also jeweils zu fragen, welche Lernerfahrungen die angeregten Unterrichtsveranstaltungen ermöglichen bzw. nahelegen. Dabei versteht sich von selbst, dass im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten einer theoretischen Schulbuchanalyse Unterrichtsveranstaltungen nur insoweit erfasst werden, als sie vom Sprachbuch her vorgezeichnet sind. Damit sind Aussagen über zu erwartende Lernerfahrungen letzten Endes nur über eine Rückbindung an Befunde möglich, die sich aus den Analysen von Unterrichtseinheiten ergeben. Gegenstand der Untersuchung sind also die *Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch*, eigentliches Thema die *Unterrichtsveranstaltungen*, die über das Sprachbuch angeregt werden, und zwar unter dem Gesichtspunkt, welche *Lernerfahrungen* sie ermöglichen bzw. nahelegen.

Als Orientierungshilfe seien die wichtigsten der hier eingeführten Begriffe schematisch zusammengestellt, ausdrücklich mit der Bitte, die mit Vorbehalt markierten groben Zusammenhänge nicht über Gebühr auszudeuten.



Eine weitere Präzisierung, die für die thematische Konzeption der Arbeit ebenfalls von zentraler Bedeutung ist, kann hier erst andeutungsweise expliziert werden. Welche inhaltliche und organisatorische Spezifik die über ein Sprachbuch angeregten Unterrichtsveranstaltungen aufweisen, hängt nicht nur von der speziellen Beschaffenheit des jeweiligen Sprachbuchs ab (*sprachbuchspezifischer Gesichtspunkt*), sondern auch ganz grundsätzlich vom Umstand, dass der Unterricht über ein Sprachbuch läuft (*medienspezifischer Gesichtspunkt*). Bei den Analysen werden wir also jeweils unterscheiden müssen, wo wir es mit Möglichkeiten und Grenzen des Mediums Sprachbuch generell zu tun haben und wo die spezielle Beschaffenheit des Schweizer Sprachbuchs zur Diskussion steht.

1.2 Methodisches Konzept

Mit welchen Verfahren ist nun der solcherart konstituierte thematische Gegenstandsbereich wissenschaftlich angemessen erfassbar? Wie ist bei der Beurteilung vorzugehen, damit die Kritik dem Anspruch, theoretisch fundiert und einsichtig zu sein, genügt? Angesichts des wenig entwickelten Standes der Methodenreflexion in der Schulbuchforschung² ist kein einfacher Rückgriff auf Bewährtes möglich. Die Explikation und Begründung der methodischen Verfahren wird also verhältnismässig viel Raum beanspruchen. Die wichtigsten Entscheidungen seien im folgenden knapp dargelegt, ausdrücklich nicht in der Absicht, das methodische Konzept bereits in allen Punkten auszudifferenzieren. Vieles wird sich einfacher oder überhaupt erst bei der Reflexion über Problemzusammenhänge, die sich im Argumentationsverlauf der Arbeit ergeben, näher darlegen und begründen lassen.

Aus den Hinweisen zur thematischen Konzeption der Arbeit ergibt sich, dass nur ein deskriptiv-analytisches Verfahren auf hermeneutischer Grundlage zu

2 SCHALLENBERGER (1976b) schätzt den methodischen Stand der Schulbuchforschung folgendermassen ein: „Erstaunen muss vor allem die Feststellung auslösen, dass das in publizierten Schulbuchuntersuchungen sich spiegelnde Selbstverständnis wissenschaftlicher Schulbucharbeit nicht selten unterentwickelt scheint: die wissenschaftlichen Prämissen und methodologischen Grundlagen zahlreicher Schulbuchuntersuchungen bleiben häufig unklar, wenn nicht gar unbedacht. [...] Denn die Reflexion über diesen Problemkreis befindet sich [...] immer noch ‚in den Anfängen‘“ (S. 4). Auch in einer neueren Publikation bezeichnet er die „Klärung der Methodenfrage wissenschaftlicher Schulbucharbeit“ als „vorrangige Aufgabe“ der Forschung (SCHALLENBERGER/STEIN 1979, S. 136).

Dezidiert wissenschaftlich geben sich demgegenüber Untersuchungen, die sich auf quantifizierende inhaltsanalytische Verfahren berufen. Sie müssen dabei aber eine so weitreichende Reduktion des Untersuchungsgegenstandes in Kauf nehmen, dass der Aussagewert ihrer Ergebnisse zum vornherein äusserst eingeschränkt ist und meist nicht über eine mathematische Aufarbeitung von Trivialitäten hinausführt (vgl. dazu MEYERS 1976, MARIENFELD 1976).

Ergebnissen führen kann, wie sie hier interessieren. Weiterhin legt die Gegenstandskonstitution auch nahe, mit welchem kategorialen Rahmen die Sprachbuchanalyse arbeiten muss. Grundlegender Untersuchungsgesichtspunkt ist die *Zieldimension* (mögliche Lernerfahrungen, anzustrebende Qualifikationen), die ja für alle Veranstaltungen des Deutschunterrichts in letzter Instanz das entscheidende Kriterium darstellt. Der Zieldimension zugeordnet sind zwei weitere, eng miteinander verknüpfte Gesichtspunkte, die auf Faktoren ausgerichtet sind, welche mögliche Lernerfahrungen bei der Arbeit mit Unterrichtseinheiten aus dem Sprachbuch vorzeichnen: die *Inhaltsdimension* und die *Organisationsdimension*. Die Vielzahl von Untersuchungsgesichtspunkten, die man bei Schulbuchanalysen berücksichtigen kann, wird durch diesen kategorialen Rahmen stark reduziert. Im Gegensatz zu vorliegenden Analyserastern für Schulbuchevaluationen orientieren wir uns also nicht an einem meist oberflächlich aufgefassten Vollständigkeitsideal, sondern suchen bewusst eine Konzentration auf das Wesentliche.³

Bereits die Festlegung von Untersuchungsgesichtspunkten beinhaltet Wertungen, denn was als wesentlich gelten kann, ist ja durchaus diskutierbar. Brisanter ist die Wertungsproblematik jedoch dann, wenn es darum geht, die bei der Arbeit mit dem Sprachbuch möglichen bzw. nahegelegten Lernerfahrungen zu beurteilen und damit Unterrichtseinheiten des Sprachbuchs kritisch einzuschätzen. Eine solche Beurteilung ist allemal nur möglich von einem bestimmten Standpunkt aus. Es wird deshalb unumgänglich sein, für die Zieldimension präzise Vorstellungen zu entwickeln, also aufzuzeigen, welche Ziele dem Deutschunterricht mit dem gegenwärtig allgemein akzeptierten Globalziel ‚Kommunikationsfähigkeit‘ gesetzt sind und welche Aufgaben einem kommunikationsorientierten Deutschunterricht zukommen. Die theoretischen Ausführungen zu diesen Fragen im 2. Kapitel der Arbeit bilden den *kritischen Bezugsrahmen*, vor dem die Ergebnisse der Sprachbuchanalyse theoretisch fundiert und einsichtig beurteilt werden können.

Eine kritische Beurteilung der Unterrichtseinheiten aus einem Sprachbuch ist noch auf zwei weiteren Ebenen möglich. Bereits bei der deskriptiv-analytischen Beschreibung ist unter Umständen mit Inkonsistenzen zu rechnen,

3 Detaillierte Untersuchungsraster für Schulbuchanalysen finden sich bei UHE (1979) und KNÜTTER (1979) (bei KNÜTTER mit einem umfangreichen bibliographischen Nachweis der bereits früher entwickelten Frageraster). Für Sprachbuchevaluationen entwickelt sind die Kataloge von HELMERS (1976), S. 114f., LEWANDOWSKI/ROSENTHAL (1976) und BOETTCHER/SITTA (1978), S. 311f.; vgl. dazu auch den Überblick bei BOUEKE (1979b), S. 419ff. Abgesehen von inhaltlichen Unklarheiten und von der oft fragwürdigen theoretischen Konsistenz dieser Untersuchungsraster scheinen sie uns auch deshalb wenig brauchbar, weil sie keine Gewichtung in wesentliche und beiläufige Gesichtspunkte vornehmen und die Interdependenz der verschiedenen Kriterien nicht berücksichtigen. Unmodifiziert übernommen und angewendet führen sie deshalb zu einer zwar mehr oder weniger vollständigen, aber in sich sehr ungleichartigen Auflistung isolierter Einzelangaben.

und zwar sowohl hinsichtlich einzelner Unterrichtseinheiten wie auch hinsichtlich ganzer Lernbereiche (sprachbuchimmanente Kritik). Weiterhin kann auch untersucht werden, wie weit die theoretischen Annahmen der Sprachbuchautoren zur Zieldimension des Deutschunterrichts in den vorgelegten Unterrichtseinheiten tatsächlich eingelöst sind. Diese beiden Möglichkeiten kritischer Beurteilung werden in der vorliegenden Arbeit nur am Rande aufgegriffen, da sie für die Beantwortung der Grundfrage nicht unmittelbar von Interesse sind. Das heisst nun allerdings nicht, dass die Vorstellungen der Sprachbuchautoren zur Zieldimension des Deutschunterrichts für unsere Untersuchung bedeutungslos wären. Da diese Vorstellungen gleichsam Leitideen für den Umgang mit dem Sprachbuch bereitstellen, sind sie als *explanativer Bezugsrahmen* in die Analysen einzubeziehen. Dazu kommt, dass der im 2. Kapitel skizzierte kritische Bezugsrahmen dem Sprachbuch nur dann gerecht wird, wenn die Zielvorstellungen der Sprachbuchautoren sich damit konzeptuell decken. Aus diesen Gründen werden im 3. Kapitel die Überlegungen der Sprachbuchautoren zur Zieldimension des Deutschunterrichts in ihren wesentlichen Punkten kurz vorgestellt.

1.3 Inhaltliche Konzeption

Die Ausführungen zur thematischen und methodischen Konzeption der Arbeit dürften deutlich gemacht haben, dass eine Sprachbuchanalyse, wie sie hier durchgeführt werden soll, ein anspruchsvolles und aufwendiges Unterfangen darstellt. Wollte man alle im Sprachbuch angebotenen Lernbereiche und Unterrichtseinheiten nach den erwähnten Gesichtspunkten untersuchen, würde das jeden vernünftigen Rahmen sprengen. Es gilt einen Kompromiss zu finden zwischen einer Analyse, die nur wenige Bereiche erfasst, diese dafür um so gründlicher bearbeitet, und einer stofflich breit angelegten Untersuchung, bei der aus arbeitsökonomischen Gründen nur einzelne, relativ willkürlich ausgewählte Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Damit fundierte Aussagen zu den wesentlichen Teilen des Schweizer Sprachbuchs möglich sind und zugleich die zentralen medienspezifischen Problemstellungen sichtbar werden, scheinen uns folgende inhaltliche Einschränkungen sinnvoll:

- Untersuchungsgrundlage bilden das Schweizer Sprachbuch 7/8 (Doppelband für das 7. und 8. Schuljahr), das Schweizer Sprachbuch 9 (für das 9. Schuljahr) und die entsprechenden Lehrerbände.⁴ Die Schüler-

4 Im folgenden abgekürzt als SB 7/8 und SB 9 (für die Schülerbücher) bzw. als LB 7/8 und LB 9 (für die Lehrerbände).

LEBENS LAUF

Ich wurde am 19. März 1948 in Luzern geboren, wo ich die Primarschule und anschliessend das Gymnasium besuchte, das ich im Jahre 1968 mit der Matura abschloss.

Im Herbst 1969 immatrikulierte ich mich an der Universität Zürich und bestand 1975 das Lizentiatsexamen in den Fächern Germanistik, Pädagogik und Soziologie.

Seit 1976 unterrichte ich als Hauptlehrer an der Kantonsschule Luzern. Im Jahre 1979 wurde mir ein auf drei Jahre befristeter Teilurlaub genehmigt. Seit 1980 bin ich als Assistent an der linguistischen Abteilung des Deutschen Seminars der Universität Zürich tätig.